



Artículo de Investigación

Trayectoria histórica de la formación inicial de profesores de inglés 1960-2019: el discurso de los académicos

Historical trajectory of the initial training of English teachers 1960-2019: the discourse of academics

Recibido: 28-12-2020 Aceptado: 30-09-2020 Publicado: 30-06-2022

Roxana Cecilia Orrego Ramírez

 0000-0002-9907-1698

Universidad de Santiago de Chile
roxana.orrego@usach.cl

Manuel Fernando Rubio Manríquez

 0000-0003-2314-1781

Universidad de Santiago de Chile
manuel.rubio@usach.cl

Ricardo Luciano Úbeda Menichetti

 0000-0002-9729-8856

Universidad de Santiago de Chile
ricardo.ubeda@usach.cl

Sixto Eduardo Yáñez Pastén

 0000-0002-1569-8777

Universidad de Santiago de Chile
sixto.yanez@usach.cl

Stephanie Natalia Castillo Ramos

 0000-0002-6218-6766

Universidad de Santiago de Chile
ricardo.ubeda@usach.cl

Resumen: Los orígenes de los programas de Pedagogía en inglés en Chile han sido escasamente investigados, salvo en estudios conducidos por Vivanco (2012, 2016). Si bien estos trabajos establecen una cronología orientada al desarrollo de esta carrera en Chile, no existen estudios cualitativos que consideren los relatos de formación docente en esta área específica. Este estudio reconstruye la trayectoria de la formación inicial de docentes de inglés en Chile, a partir de entrevistas realizadas a 25 académicos formadores de profesores de inglés. Los resultados fueron analizados, considerando tres periodos históricos: 1960-1973, 1973-1990 y 1990-2019. Los resultados, discutidos en relación al contexto político y universitario, revelan que estos programas formativos han evolucionado en un contexto sociopolítico, generando una serie de tensiones con un fuerte impacto en dichos procesos formativos. El estudio concluye con el planteamiento de una serie de preguntas orientadas a reflexionar sobre el estado actual de dichos programas en Chile.

Citación: Orrego Ramírez, R. C., Rubio Manríquez, M. F., Úbeda Menichetti, R. L., Yáñez Pastén, S. E., & Castillo Ramos, S. N. (2022). Trayectoria histórica de la formación inicial de profesores de inglés 1960-2019: el discurso de los académicos. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 03-19. doi.org/10.15443/RL3201



Palabras claves: formación inicial docente - pedagogía en inglés - historia de la educación en Chile

Abstract: The origins of teacher training programs in Chile have not been addressed in depth apart from Vivanco's studies (2012, 2016). Even though these studies explore the development of these programs in Chile from a chronological perspective, there are no qualitative studies that consider senior academics' narrations. This qualitative study reconstructs the trajectory of teacher training programs in Chile from a series of interviews with 25 academics in charge of these programs. Results were analyzed in three different periods: 1960-1973, 1973-1990, and 1990 to 2019. Results, discussed in a political and academic context, reveal that these teacher training programs have evolved in a sociopolitical context, generating a series of tensions that substantially impact these training programs. The study finishes with the statement of a series of questions aimed at reflecting upon the state of the art in Chile's training programs.

Keywords: initial teacher training - English pedagogy - history of education in Chile

1. Introducción

La formación de profesores de inglés en Chile se remonta a la creación de la Universidad de Chile en 1842 y, posteriormente, a la instalación de su Instituto Pedagógico en 1889, con el cual se da origen a la formación de profesores de lenguas extranjeras en Chile. Dicha formación, se vincula con la influencia de los profesores alemanes Federico Hanseen y Rodolfo Lenz, seguidos por los chilenos Rodolfo Oroz y Claudio Rosales (Vivanco, 2016; Serrano et al., 2018).

Si bien el Instituto Nacional, primer establecimiento público que ofrece educación secundaria en el país, creado en 1813, incorpora a sus planes de estudio la enseñanza de lenguas extranjeras, el país no contaba con especialistas en la enseñanza de estas, por lo cual dicha labor quedó a cargo de instructores reclutados mediante avisos de la Junta de Educación en el Monitor Araucano (Farías, 1999). Lo anterior, permite afirmar que el interés por el inglés se remonta al inicio de la república, aunque el primer currículum formal fue diseñado por Lenz en 1889, quien enfatizó la lectura y comprensión de autores modernos, la conversación sobre la vida diaria y la escritura formal.

Durante la primera mitad del siglo XX, la formación de profesores se reforzó con la creación de la Universidad de Concepción (1919), la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile (1943), el Instituto Pedagógico Técnico (1944, que pasó a integrar la Universidad Técnica del Estado en 1947), el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en Valparaíso (1948) y la Universidad Católica de Valparaíso (1949). No obstante, con la creación de los Colegios Regionales de la Universidad de Chile, posteriormente denominados Centros Universitarios de la Universidad de Chile, la formación de docentes logró integrar una red de nivel nacional.

En términos generales, el sistema escolar ha experimentado una serie de reformas a

partir del gobierno de Eduardo Frei Montalva. En cada una de ellas, la formación de profesores constituye un elemento central, en las que se ha demandado cambios en la formación inicial de los docentes tanto para impactar en las concepciones teóricas como en los procedimientos metodológicos de enseñanza en las cuales dicha formación se fundamenta.

Ahora bien, sobre la incidencia del contexto sociopolítico y disciplinario en la formación de profesores de inglés, se tiene información escasa, fundamentalmente orientada a identificar el inicio de la carrera y un diagnóstico sobre los programas de formación inicial (Vivanco, 2012, 2016). Por otro lado, el tema específico de la formación del profesor de inglés tiende a invisibilizarse en estudios sobre la formación de profesores en general.

Dada la importancia que tiene la historia en la formación de profesionales críticos, comprometidos con el desarrollo del país y proactivos en la generación de los cambios que la escuela requiere, es necesario recuperar la memoria histórica del devenir de la formación de pedagogos de inglés. En esta línea, es relevante conjugar la visión de académicos que se insertaron en la labor de formar al profesorado de esta disciplina, en diferentes periodos y adscribiendo a diferentes planteamientos teóricos y metodológicos. Lo anterior posibilita la reconstrucción de la trayectoria de la carrera de inglés en el país desde un punto de vista subjetivo que destaca la construcción de sentidos de quienes la han llevado a cabo. En este contexto, este artículo intenta reconstruir la trayectoria histórica de la formación inicial de profesores de inglés, desde la década del 60 al 2019, a partir del discurso de académicos de diferentes universidades nacionales, con el fin de develar el impacto del contexto sociopolítico, el contexto universitario, la valoración del profesor de inglés, las bases epistemológicas y los fundamentos metodológicos característicos de dicho periodo.

2. Marco teórico

Desde la década del 60, tres han sido las principales reformas del sistema educativo. La reforma de 1965, bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva, se enfocó en el aumento de la cobertura del sistema y en la introducción de procedimientos de planificación técnico-pedagógica, de acuerdo con los planteamientos del denominado currículum tecnológico. Durante la dictadura cívico-militar, la reforma apuntó a la administración del sistema, mediante procesos de municipalización, privatización y financiamiento mediante la subvención a la demanda (Castro, 2015). Una vez recuperada la democracia, el proceso de reforma tuvo como foco central la calidad y la equidad de la educación, puesto que se considera a la década del 80 como “la década perdida para el desarrollo” (Cepal-Únesco, 1992; Donoso, 2005).

2.1 De la reforma de Frei Montalva (1965) a golpe militar de 1973

La segunda mitad del siglo XX se caracteriza por una serie de cambios en el ámbito económico, político, social y cultural. El rol de estado es el de un motor del desarrollo. Congruentemente, el eje de la Reforma educacional de 1965 es el aumento de la cobertura del sistema escolar. Dicho objetivo significó un creciente aumento de la infraestructura educacional, la creación de organismos anexos como el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) y un énfasis en la formación docente, incorporando en forma sostenida y gradual a los profesores a una carrera docente.

En el plano escolar, se establece la educación básica obligatoria de 8 años y una educación media de cuatro. En este contexto, las escuelas normales implementaron un programa de formación acelerada de maestros (Salas, 2001) y el Mineduc plantea la necesidad de que la formación docente quede a cargo de profesionales altamente calificados. De este modo, se fortalece la idea de que la formación docente sea impartida en las instituciones de educación superior con elevados requisitos de ingreso.

2.2 1973-1990: la dictadura y su impacto en el sistema educativo

Existen dos etapas que caracterizan el periodo de la dictadura cívico-militar. El punto de inflexión entre ambas es el año 1980, momento en que se impuso una nueva constitución y se ejecutaron una serie de cambios radicales, entre otros, a nivel político, económico, educativo y social, marcados por una clara ideología neoliberal (Cabaluz, 2015; Castro, 2015; Moreno-Doña & Gamboa Jiménez, 2014; Silva-Peña & Peña-Sandoval, 2019; Slachevsky, 2015). En una primera etapa, se experimenta una “política de depuración ideológica” Slachevsky (2015), la que implica la subordinación del Ministerio de Educación al Ministerio del Interior, la intervención militar de establecimientos escolares y universidades, la aplicación de principios nacionalistas en el currículum escolar, la disminución del presupuesto fiscal, la exoneración de funcionarios públicos, la desarticulación de gremios y sindicatos, la disolución del Consejo Nacional de Educación y la creación del Colegio de Profesores con dirigentes afines al régimen (Moreno-Doña & Gamboa, 2014, Cabaluz, 2015).

En la segunda etapa, a partir de 1980, con la aplicación de una serie de “modernizaciones” de corte neoliberal, comienza una profunda refundación del país caracterizada por el cambio del rol del estado y la instauración del mercado como ente regulador (Cabaluz, 2015; Oliva, 2010). En efecto, de un estado motor del desarrollo, responsable de la creación y extensión del sistema educativo, se transita a un estado subsidiario que sistematiza la reducción de gasto público, la desregulación en favor del mercado y la privatización de los servicios de seguridad y bienestar social (Falabella, 2015; Cabaluz, 2015; Slachevsky, 2015).

En el plano educativo, el rol subsidiario del Estado significó cambiar el sistema de financiamiento escolar y el traspaso de establecimientos educativos a entes privados. La regulación estatal se reemplazó por el principio de libertad de enseñanza, el cual se concibe como la oportunidad de que empresarios privados, con subsidios estatales, crearán establecimientos escolares (Slachevsky, 2015). De este modo, la educación se transformó de un bien social a un bien de consumo de acuerdo con la capacidad económica de las familias.

En el caso de los profesores, el cambio en el rol del estado impactó en sus condiciones de trabajo, puesto que hubo una disminución salarial, se perdió la calidad de funcionario público y, al regirse por el código del trabajo, se generó inseguridad laboral. Paralelamente, el currículum escolar adquirió bajos grados de estructuración (Falabella, 2015) y se acentuó su tecnocratización (Silva-Peña & Peña-Sandoval, 2019). En definitiva, se registra lo que Falabella (2015) denomina un cambio en el ethos de la escuela.

En relación con las universidades, el proceso de desregulación se concreta en tres medidas: a) el autofinanciamiento universitario basado en el cobro de matrícula y la disminución de los aportes basales del estado, b) el desmembramiento de las principales

universidades públicas, para generar, en base a sus sedes, nuevas universidades regionales y c) la creación de universidades privadas orientadas al lucro en educación (Silva-Peña & Peña-Sandoval, 2019). Este proceso impacta la calidad de la formación inicial docente. Al finalizar la dictadura cívico-militar, el deterioro de dicha formación, sumado a las condiciones laborales de los docentes y los cambios experimentados por la escuela, significó una pérdida del valor del estatus del profesorado (Moreno-Doña & Gamboa, 2014; Castro, 2015).

2.3 1990 – 2010: la continuación del modelo neoliberal en democracia

Consideradas en su conjunto, estas dos décadas se caracterizan por una continuación de la reforma neoliberal y la introducción de mecanismos compensatorios. Desde esta lógica, en el ámbito de la educación superior en general, se restaura la autonomía universitaria y surgen las primeras regulaciones al sistema en la línea de mejorar la calidad de la formación profesional. En otras palabras, se busca potenciar el rol del estado de modo que el desarrollo del sistema no quede librado exclusivamente a su propia dinámica interna o al mercado (Lemaitre, 2015). En concreto, se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SINAC) que, finalmente con la ley 20.219 del año 2006 da origen a la Comisión Nacional de Acreditación.

En el sistema escolar, se pretende generar un impacto en el perfeccionamiento docente de profesores de inglés mediante la generación de programas de pasantías y diplomados en el extranjero. Asimismo, el 2004 se crea el Programa Inglés Abre Puertas con la misión de “mejorar el nivel de inglés que aprenden los(as) estudiantes de 5° año básico a 4° año medio, a través de la definición de estándares nacionales para el aprendizaje del inglés, de una estrategia de desarrollo profesional docente y del apoyo a los(as) profesores(as) de inglés en las salas de clases” (Decreto 81).

En relación con la oferta, esta aumenta a nivel de las denominadas universidades privadas. De hecho, el año 2012 había 36 universidades que ofrecían 38 carreras que podríamos llamar genéricamente ‘pedagogía en inglés’. Estos se desagregan en: 1 programa formador de profesores para la enseñanza pre-escolar, básica y media, 8 programas formadores de profesores para la enseñanza básica y media, 2 programas formadores de profesores para la enseñanza básica, 9 programas formadores de profesores para la enseñanza media y 18 programas que no lo especificaban (Vivanco, 2016). Dos años más tarde había 43 instituciones públicas y privadas formando a 11.886 matriculados en programas de pedagogía en inglés.

3. Metodología

3.1 Tipo de estudio

El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo, pues se apela a la memoria de académicos que se insertaron en la labor de formación de profesores de inglés en diferentes periodos. El discurso construido por los académicos entrevistados se entiende como una reconstrucción selectiva del pasado, en el cual se evidencian aspectos subjetivos como la adscripción a diferentes perspectivas políticas, epistemológicas y metodológicas. Por tanto, no solo interesa dar cuenta del discurso manifiesto, sino también de aquellas inferencias que, sustentándose en el propio discurso de los académicos, sean relevantes. Como reconstrucción selectiva, el discurso de los académicos entrevistados es asumido como el primer paso en la reconstrucción de

la historia de la pedagogía en inglés en el país. No obstante, el producto del análisis de este discurso es un insumo relevante para configurar claves de interpretación para futuros análisis de la documentación emanada tanto desde las propias universidades como por las autoridades educacionales.

3.2 La selección de los sujetos

La muestra es intencional y estuvo compuesta por 25 académicos que se han desempeñado en 10 universidades pertenecientes al CRUCH a los cuales se les realizó una entrevista. La selección se realizó mediante un correo electrónico enviado a los jefes de carrera de cada universidad, quienes sugirieron el nombre de académicos relevantes en la historia de la carrera. A dichos académicos se les envió un correo exponiéndole los fines del estudio e invitándolos a una entrevista. La mayor parte de estos aceptaron colaborar con el estudio.

La muestra quedó representada en tres grupos, considerando el periodo en que iniciaron sus estudios (ver Tabla 1). El supuesto en la conformación de estos grupos es la influencia del contexto sociopolítico en los procesos formativos de docentes y, en su posterior, ingreso a la academia.

Tabla 1. Cantidad de académicos entrevistados según el periodo de inicio de su formación docente

Año de inicio de estudios	Cantidad de sujetos
Desde la década del 50 hasta el golpe militar del año 1973	11
Bajo el régimen militar (desde 1974 a 1990)	9
Periodo de recuperación de la democracia (posterior al año 1990)	5
Total	25

3.3 Producción de la información

El instrumento fue una entrevista semiestructurada sobre la base de los siguientes tópicos: institución y características de la formación inicial, institución e inserción a la academia, momentos relevantes vividos durante su vida como estudiante y académico, conocimiento sobre políticas públicas relativas a la formación inicial del profesor de inglés en diferentes periodos, enfoques curriculares y metodológicos que reconoce en su trayectoria académica. Cada entrevista duró aproximadamente 60 minutos, fue grabada y, posteriormente, transcrita. Cada entrevistado firmó un consentimiento informado, en la cual se aseguró la confidencialidad y el uso de los datos con propósitos del estudio.

3.4 Estrategia de análisis de la información

Después de una lectura inicial de las entrevistas, se realizó una segmentación del contenido de las entrevistas de acuerdo al periodo de referencia al cual aludían: entre el 60 y el 73, el régimen cívico militar y el periodo de recuperación de la democracia (después del 90). Posteriormente, se construyó de manera inductiva una matriz de análisis con las siguientes categorías: a) enfoque curricular identificado en diferentes periodos (descripción del enfoque, materiales de apoyo, norma de pronunciación, contenidos,

evaluación, práctica profesional), b) rol de los académicos en diferentes periodos, c) proceso de inserción en la academia, d) oportunidades de perfeccionamiento docente, e) valorización de la pedagogía en inglés, f) valorización de las políticas públicas y g) percepción de la influencia de organismos internacionales en la formación de profesores de inglés. Luego, se analizaron los segmentos correspondientes a un mismo periodo, aplicando la matriz de análisis para determinar, mediante un proceso de discusión en el equipo, sobre las características del periodo en relación con las categorías construidas. Dicho análisis fue la base en torno a la cual se construyó el relato que se presenta en los resultados.

4. Resultados y discusión

Esta sección se organiza en base a los tres periodos que hemos seleccionado para el análisis de las entrevistas y los resultados se discuten en relación a dos dimensiones, a saber: el contexto político y el contexto universitario.

4.1 La formación inicial de profesores de inglés en la década del 60-73

a) El contexto político

La mayor parte de los entrevistados se formaron en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile o en algunos de sus Colegios Regionales. En el periodo, pareciera ser que era la Universidad de Chile la que lideraba la formación de profesores de inglés. No obstante, hay algunos entrevistados que se formaron profesionalmente en alguna de las sedes de la Universidad Técnica del Estado o de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En el periodo 60-73 se puede apreciar una creciente politización al interior de los institutos pedagógicos. No obstante, según un entrevistado, los docentes no realizaban proselitismo político al interior de las aulas y se consideraba que dicha actividad era improcedente en los centros de formación de profesores. En general, los docentes tienden a concentrar su discurso en relación con el golpe de estado de 1973, evento que significó la detención, desvinculación y, en algunos casos, el exilio de académicos y estudiantes. Ahora bien, llama la atención que la mayor parte de los 11 entrevistados que estudiaron o ejercieron como académicos en este periodo eviten referirse al contexto político o explicitan opiniones muy generales sin entrar en detalles.

En relación con las oportunidades de perfeccionamiento, los entrevistados tienen opiniones contradictorias. Algunos perciben que había posibilidades de optar a becas ofrecidas por el British Council o el Club de Rotarios, además de algunos convenios de las propias universidades. En cambio, otros señalan exactamente lo contrario: era muy difícil obtener alguna beca para estudiar en un país de habla inglesa. De todos modos, los entrevistados tienden a coincidir que la base de la formación de profesores de inglés fue un currículum europeo y destacan la labor del British Council en la promoción de la enseñanza de esta lengua.

En general, los entrevistados señalan que los profesores de inglés eran valorados, no obstante, coinciden en que el respeto por la profesión docente se ha ido perdiendo actualmente debido a la desregulación del sistema universitario, lo que permitió la creación de universidades privadas con bajos niveles de exigencia.

b) El contexto universitario

Según los entrevistados, las sedes regionales seguían las directrices de las universidades que funcionaban en Santiago, las cuales habían extendido sus programas de formación de docentes de inglés replicando un modelo curricular uniforme diseñado por académicos destacados y ejecutado por egresados que habían sido seleccionados como ayudantes. Según los entrevistados, dicho modelo se había generado en la Universidad de Chile y, posteriormente, había sido adoptado por las Universidad Técnica del Estado y la Universidad Católica de Chile.

El enfoque curricular es descrito por los entrevistados como una aproximación academicista, vertical y conductista, pues favorecía el uso de premios y castigos para reforzar el aprendizaje correcto. En general, los cursos se iniciaban de manera masiva (alrededor de 60 a 80 estudiantes), pero la retención era muy baja (aproximadamente un 50%), lo cual los entrevistados atribuyen a dos factores: a) el alto grado de exigencia y b) las motivaciones de los estudiantes, pues no todos ingresaban a la universidad para ser profesores, sino que existía un importante grupo que deseaba aprender la lengua para el desarrollo de mejores oportunidades de trabajo. En relación con la norma de pronunciación, los entrevistados manifiestan que había una clara predilección por la norma británica (RP), puesto que se la consideraba un acento neutro y porque el inglés se asociaba al inglés hablado por las clases cultas en Inglaterra. En ese sentido, la variación lingüística no era un contenido considerado fundamental y solo se abordaba al escuchar algunos productos culturales, especialmente canciones.

En términos de contenidos, se privilegiaba la adquisición de vocabulario, la pronunciación y la gramática. El vocabulario se desarrollaba a partir de la lectura obligatoria de revistas en inglés y ejercicios de traducción. La adquisición de vocabulario se estimulaba con ejercicios de memorización de definiciones de palabras relacionadas con un tema específico y la enseñanza de la gramática se realizaba con ejercicios de análisis oracional.

En relación con la existencia de materiales de apoyo, los entrevistados reconocen la existencia de libros de textos guías esenciales como *Essential English* de Eckesrley, *Living English Structure* y *Living English Speech*, ambos de Stannard Allen, el diccionario de pronunciación de Daniel Jones y el texto de fonética de Gimson. En el trabajo en laboratorio de idiomas, se trabajaba en la revisión de cintas magnetofónicas para su repetición oral individual y grupal. En este contexto, se seguía el método audio lingüístico con el académico como modelo en el uso de la lengua y el conocimiento de la cultura inglesa.

En el último año, se impartía un ramo de didáctica previo a la práctica profesional, la cual era una actividad final a la cual se concurría sin gran preparación previa. Según los entrevistados, la didáctica se enfocaba en la planificación de clases y la elaboración de material didáctico. Debido a esto, la práctica profesional era abordada con mucho nerviosismo y apelando a los recursos de personalidad propios del estudiante. En general, la enseñanza era más bien intuitiva.

Respecto de los académicos, los entrevistados consideran que eran muy estrictos y exigentes, puesto que tenían un vasto conocimiento que les permitía enseñar en profundidad. La formación se caracterizaba por el rigor académico y la formación de hábitos, por ejemplo, indican que los plazos y las fechas para rendir pruebas y exámenes

eran rígidos. Al parecer, el modelo de académico dominante en el periodo es el de un “maestro” que formaba “discípulos” verticalmente, pero con un profundo interés en detectar y promover las potencialidades de sus educandos.

De acuerdo con el relato de los entrevistados, la inserción en la academia respondía a una suerte de carrera un tanto informal que se iniciaba con el rol de ayudante. Los profesores observaban el desempeño de sus estudiantes en la perspectiva de identificar estudiantes talentosos y recomendarlos como ayudantes de una cátedra específica. Con dicha labor, se le abrían las posibilidades de beca o un puesto estable en la propia universidad.

4.2 La formación inicial de profesores de inglés entre 1973-1990

a) Contexto político

Si bien la historia política de nuestro país registra en estas dos décadas un periodo convulsionado de represión y lucha por la recuperación de la democracia, los siete entrevistados que se formaron en estos dos decenios no posicionan el contexto sociopolítico como un elemento determinante en sus años universitarios. No obstante, expresan que una característica del periodo es la poca valoración social del rol del profesorado en general y del profesor de inglés en particular. En ese sentido, indican que prácticamente no existían acciones concretas por parte del Estado para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes.

En el marco de la mercantilización de la educación, los entrevistados sostienen que habría habido un proceso de “proletarización” de las pedagogías. Esto se explica por dos factores: quienes estudiaban pedagogía provenían de sectores sociales bajos, por lo cual no podían pagar otras carreras y, además, en las pedagogías se concentraban personas que no habían alcanzado puntajes en la Prueba de Aptitud Académica que les permitiera estudiar otras carreras con mayores réditos económicos.

A pesar de lo anterior, los entrevistados constatan que, en la década del 80, el profesor de inglés comienza a tener una valoración comparativamente más positiva que sus colegas de otras menciones, puesto que se le asigna a la lengua inglesa y a su aprendizaje un significativo valor en el proceso de modernización del país y de su conexión con otros mercados. En la sociedad, su valoración se incrementó debido a la gran cantidad de profesionales que vieron en el inglés un factor clave en su inserción laboral. En la escuela, su estatus gozó de cierto privilegio debido a que manejaba un idioma extranjero y, con ello, de una visión más amplia del mundo.

b) Contexto universitario

De acuerdo con los entrevistados, este periodo es importante en el cambio del modelo didáctico de la formación del profesor de inglés, pues desde un enfoque conductista centrado en lo estructural se avanza a la adopción de un enfoque comunicativo, el cual se articulaba con el método audio lingüístico. Durante los 80, predomina el enfoque funcional-comunicativo, el cual resultó en una flexibilización de las mallas curriculares y el sistema de prerrequisitos, por lo cual la reprobación de una asignatura no impedía cursar otras.

Del mismo modo, en la década del 80, como resultado de la creación de nuevas

universidades, públicas y privadas, los requisitos de ingreso se determinan exclusivamente por los resultados de la Prueba de Aptitud Académica, no existiendo estándares de exigencia respecto al manejo del idioma de los postulantes a las carreras de pedagogías en inglés.

En relación con el foco curricular, los entrevistados señalan que durante la década del 70 la formación estaba centrada en el manejo lingüístico con un claro enfoque academicista. En otras palabras, según su opinión, la formación no promovía la participación, no era creativa, recreativa ni pensante. Por el contrario, se privilegiaba la exposición de contenidos que los estudiantes debían incorporar acríticamente, lo cual se explica por las condiciones políticas y sociales impuestas en el país. En este sentido, los entrevistados consideran que había pocas posibilidades de hacer uso de la lengua y de participar activamente en el desarrollo de la clase. Metodológicamente, existía un fuerte énfasis en el desarrollo de ejercicios organizados en torno a estructuras gramaticales específicas (drilling), con poca práctica de producción oral o uso del idioma en contextos significativos.

Respecto de la práctica profesional, los entrevistados indican que se enfrentaban a ella al finalizar la carrera sin la debida formación didáctica ni conocimiento del contexto escolar. Si bien en la malla curricular había cursos de didáctica y metodología, estos se abordaban teóricamente y sin la necesidad de ponerse en contacto con grupos de escolares. En relación con el modelo de práctica profesional, los estudiantes contaban con la supervisión de profesores guías de la universidad y profesores-tutores de los establecimientos escolares.

En relación con la inserción en la academia, los entrevistados indican que, en la década del 70, no existía un procedimiento claramente reglamentado. No obstante, se consideraba el mérito académico y las habilidades lingüísticas que un estudiante había evidenciado en el curso de su formación profesional. Este procedimiento, según los entrevistados, fue clave para dotar con personal académico a los colegios regionales de la Universidad de Chile. En la década del 80, comienzan a instalarse procedimientos normados para llenar las vacantes en las universidades.

Respecto de las oportunidades de perfeccionamiento académico, los entrevistados señalan que es durante la década del 80 que comienzan a distarse programas de posgrado en el área de la educación. Las oportunidades de perfeccionamiento en la didáctica de la enseñanza de lenguas continúan siendo ofrecidas por institutos binacionales y el British Council.

4.3 La formación inicial de profesores de inglés a partir de los años 90

a) El contexto político

Los entrevistados consideran que el periodo se inicia por una desvalorización de la profesión docente que se verifica en la escasa retribución económica y en una crisis respecto del rol docente, pues el profesor habría pasado de ser una voz autorizada en el ámbito cultural a ser una voz más en un mundo más plural y con diferentes medios de acceso a la cultura. No obstante, el estatus del profesor de inglés sería mayor al de otros profesores, debido a la importancia que cobra el manejo de esta lengua en los procesos de globalización en que se inserta el país resultando en oportunidades laborales que trascienden el sistema escolar.

Otro aspecto del contexto sociopolítico que incide en la formación de profesores de inglés tendría relación con el cambio en el sujeto que estudia la carrera. En efecto, según los entrevistados, ingresarían a ella estudiantes más críticos y con mayores recursos personales. Este aspecto se valora de maneras muy diversas por los entrevistados. Para uno de ellos, los estudiantes, al tener una visión crítica y un compromiso social, se incorporan a movilizaciones estudiantiles, lo cual muchas veces interrumpe el proceso lectivo. Para otros, los estudiantes serían más proactivos, especialmente en lo que implica cierta autonomía para la búsqueda de recursos digitales para aprender la lengua.

En relación con las políticas públicas implementadas en este periodo, los entrevistados tienen visiones contradictorias. Por un lado, reconocen la oferta de programas de perfeccionamiento para profesores, el establecimiento de procesos de acreditación obligatoria de las pedagogías y la alineación de los procesos de formación inicial docente con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Sin embargo, se señala que tales políticas no han cambiado las condiciones de trabajo, cuyo deterioro obedece a la masividad de los cursos y a la cantidad de horas dedicadas a la docencia directa, lo cual se vería agravado por la presión que implican los mecanismos de evaluación de la práctica docente, los cuales se consideran verticalistas.

b) El contexto universitario

Los entrevistados coinciden en señalar que, durante la década de los 90, el enfoque curricular de la pedagogía en inglés estaba centrado en aspectos disciplinarios y se dejaba de lado el desarrollo de habilidades didácticas. En general, los ramos propiamente pedagógicos se situaban en los últimos semestres, pero, en vez de enfocarse en la didáctica específica del inglés como lengua extranjera, se orientaban a una didáctica general.

En relación con los ramos de lengua, los entrevistados sostienen que nominalmente se guiaban por un método comunicativo, pero la forma de enseñar era bastante tradicional, caracterizada por la centralidad del libro de texto, la memorización de listas de palabras, la abundante ejercitación gramatical y la insistencia por la corrección de la forma gramatical.

Respecto de los académicos, los entrevistados consideran que eran demasiado estrictos, rígidos y poco creativos, no generando espacios para el desarrollo de habilidades propias de los estudiantes. A pesar de lo anterior, los entrevistados reconocen como fortaleza de esta formación un buen dominio de la lengua desde el punto de vista formal y un buen conocimiento gramatical. Por el contrario, dos serían las debilidades centrales: por un lado, la poca práctica de la oralidad y la escritura y, por otro, la didáctica, puesto que los cursos pedagógicos eran más bien teóricos que prácticos.

En relación a la norma de pronunciación exigida, existe acuerdo entre los entrevistados en cuanto a que se deja abierta la posibilidad de que los estudiantes elijan entre la Received Pronunciation y el Standard American, con el requisito de que fueran coherente con la norma elegida tanto en la selección léxica, la pronunciación y la escritura. Posteriormente, algunas universidades comienzan el cuestionamiento en torno al modelo del hablante nativo dando cabida a la presencia del inglés internacional o la tendencia denominada World Englishes.

Otra innovación relevante, se ha registrado en el componente de práctica pedagógica.

Según los entrevistados, alrededor del año 2010 se introduce el concepto de prácticas tempranas con el objeto de lograr una familiarización creciente de los estudiantes con la cultura escolar y la labor docente. De este modo, la práctica pedagógica deviene en un objeto de reflexión fundamental y articuladora de la formación inicial del profesor de inglés, generando cambios tanto a nivel de la gestión de las carreras, el diseño curricular y el desarrollo del proceso de aprendizaje.

En relación con la inserción en la academia, los entrevistados perciben algunos cambios a partir del año 2010. El proceso sería mucho más estructurado, pues los futuros docentes que integrarán la planta deben ser entrevistados en inglés por una comisión ad hoc, demostrar que poseen el grado de doctor o están prontos a alcanzarlo y, de preferencia, que hayan tenido experiencia en algún país anglosajón.

4.4 *Discusión*

Considerando lo expuesto a partir del discurso de los académicos entrevistados, se pueden explicitar algunos comentarios estructurados en base a las categorías establecidas en la matriz de análisis.

a) Sobre los enfoques curriculares predominantes.

El análisis cualitativo evidencia una marcada transición en el proceso de formación de profesores de inglés desde enfoques estructuralistas, propio de las décadas del 60 y 70, a enfoques comunicativos que emergen progresivamente a partir de los 80s. Desde una perspectiva curricular, se da cuenta de un cambio significativo desde un enfoque en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas con un alto nivel de atención a la precisión en el uso de unidades discretas, hacia un enfoque en competencias comunicativas con un alto nivel de atención en aspectos pragmáticos. En este sentido, parece pertinente añadir que el concepto de 'estándar lingüístico', predominante en las primeras décadas analizadas, dio paso a la consideración, desde una perspectiva curricular, de la 'variación lingüística' en los planes de estudio.

Este proceso de flexibilización tiende a ser percibido como un cambio que ha incidido negativamente en la calidad de los procesos formativos y que se han acentuado progresivamente con la influencia de factores externos como la eliminación de los exámenes de ingreso orientados a medir el nivel de competencias lingüísticas de los postulantes a programas de pedagogía y el impacto a un nivel de input informal producto de la globalización de las comunicaciones.

A la vez, se evidencia una especie de proceso de integración de las diferentes líneas de formación de los programas de formación de profesores de lengua extranjera. Las líneas de formación en lengua, lingüística, literatura y educación parecen haber alcanzado un punto de equilibrio en las estructuras curriculares en la actualidad, rompiendo con la hegemonía inicial de cátedras asociadas directamente con la formación lingüística. En este proceso, las líneas de educación parecen haber adquirido un rol más preponderante facilitado por un cambio radical el perfil de los alumnos de los programas de pedagogía, los que tienen una perspectiva más crítica. Como resultado de esto, el rol y la relevancia de la práctica profesional en la estructura y trayectoria curricular de los programas de formación de profesores de inglés ha cambiado, con una orientación marcada al adelanto del vínculo de los profesores en formación con la escuela.

b) Sobre el rol de los académicos

El académico parece haber perdido su rol inicial, pues se evidencia un tránsito de un rol de académico 'modelo' único, con un alto nivel de rigurosidad y exigencia académica, respaldado por una estructura curricular basada en altos estándares, hacia el rol de un académico 'mediador' sin rol exclusivo como modelo de formación lingüística, y cuya labor formativa se desarrolla en una estructura curricular flexible cuyos criterios de rigurosidad han cambiado drásticamente.

Adicionalmente, existe una percepción generalizada de un efecto negativo de la proliferación de instituciones privadas de educación superior característica del periodo, la que elevó considerablemente la demanda de académicos para la implementación de sus programas de formación docente. Como resultado de esta necesidad explosiva, se habría producido un ingreso masivo de nuevos académicos que, en forma independiente de sus capacidades académicas e intelectuales, carecían de un perfil apropiado de acuerdo a los estándares tradicionales de la academia y de un proceso interno de formación académica basado en las opciones epistemológicas de las instituciones a las que se incorporaban.

Se evidencia, además, un cambio del perfil de los alumnos de pedagogía en inglés en el periodo, el cual se expresa en un posicionamiento crítico frente al proceso de formación inicial docente y a la totalidad de los agentes involucrados en los procesos formativos, incluyendo autoridades externas e internas responsables de las políticas educativas y el cuerpo académico a cargo de su implementación.

c) Sobre el proceso de inserción en la academia

Durante el primer periodo, la inserción a la academia se caracterizaba por ser un procedimiento elitista de reproducción académica basado en la meritocracia académica de un estudiante y condicionado por opciones epistemológicas y metodológicas a través de las cuales, un maestro formaba a un discípulo desde una perspectiva disciplinar y a través de una inducción a la academia.

Desde la década del 80, dichos procesos se formalizaron a través de la instalación de concursos públicos para cargos académicos cuyo objetivo principal, además de regular el proceso de selección académica, tenía como objetivo certificar y objetivar los criterios de selección y los procesos de inserción. En esta misma línea, hacia mediados del tercer periodo de análisis especialmente a raíz de los procesos de acreditación de programas académicos en general, y programas de formación docente en particular a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), el ingreso de académicos a través de concursos se consolida, estableciendo criterios de certificación y calificación externa con el objetivo transparentar y normar un proceso de selección e inserción a la academia.

d) Sobre las oportunidades de perfeccionamiento docente

Desde el inicio del segundo periodo, se visualiza un incremento de instancias de acceso a programas de perfeccionamiento docente, especialmente a través de instituciones binacionales de cooperación académica y de programas desarrollados por universidades estatales. No obstante, solo durante el tercer periodo de análisis se percibe un aumento sustancial en estas instancias, especialmente como resultado de las

políticas públicas implementadas desde 1990. Junto con la valoración de los programas de perfeccionamiento docente del Ministerio de Educación, se reconoce el valor del Programa de Perfeccionamiento Fundamental, el Programa de Inglés Abre Puertas (PIAP), que tiene como objetivo la generación de oportunidades de perfeccionamiento para los estudiantes y docentes de inglés, y el Programa de Becas Chile, orientado a generar instancias de perfeccionamiento en el extranjero altamente valoradas por los profesores de inglés en proceso de formación docente.

e) Sobre la valorización de la pedagogía en inglés

En primer término, existe la percepción entre los profesores formados en el primer periodo en cuanto a que las carreras de pedagogía en inglés gozaban de un alto prestigio debido a que existía la conceptualización de que el aprendizaje de una lengua extranjera requería de un alto nivel de rigurosidad. Esta percepción inicial se vio afectada sustancialmente por el proceso de “proletarización” de los programas de pedagogía impulsados en el segundo periodo el cual excluyó a los programas de pedagogía del grupo de carreras que, de acuerdo a la visión de la época, correspondían a la de un país desarrollado. Esta percepción es compartida por los profesores formados en el último periodo, los cuales añaden como elemento de análisis la subvaloración de la labor docente en cuanto al profesor, además de perder su estatus social, pierde su rol como transmisor de conocimiento, fenómeno causado por los procesos de globalización.

Desde una perspectiva disciplinar, parece existir consenso transversal en cuanto a que, históricamente, el interés inicial de los participantes en dichos programas formativos radicaba en una valorización de la formación lingüística por sobre la formación pedagógica. No obstante, con el advenimiento de la globalización de las comunicaciones y la proliferación de las instituciones privadas, el panorama cambia significativamente al inicio del tercer periodo. Si bien los programas de pedagogía en inglés continúan siendo valorados debido a la percepción del valor instrumental de una segunda lengua, se evidencia una reorientación de intereses al área pedagógica y didáctica. Esto se traduce en un proceso de revalorización de las cátedras relacionadas con metodología de enseñanza de inglés y el área de didáctica. Del mismo modo, este proceso generó un cuestionamiento por parte de los académicos y de las autoridades educativas de la época, al rol de las prácticas pedagógicas y la necesidad de la generación de prácticas iniciales tempranas con el objetivo de vincular el desarrollo disciplinar con la escuela.

Ciertamente, los cambios sociopolíticos vividos en el país y los procesos de cuestionamiento al modelo educativo en Chile generaron un cambio en el perfil del estudiante de pedagogía. En este contexto, los programas de pedagogía en inglés parecen haber logrado situarse en un campo crítico históricamente vinculado a otros programas de pedagogía. El estudiante pasa de ser un sujeto pasivo con un interés central en el desarrollo disciplinar, a ser un sujeto crítico que cuestiona el rol de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto nacional.

f) Sobre la valorización de políticas públicas

Entre los académicos formados en el tercer periodo existe una valorización de las políticas públicas implementadas con el retorno a la democracia. Si bien ellos perciben un aumento sostenido de la inversión y acciones orientados a mejorar la calidad de la educación, cuestionan el impacto que pudieran haber tenido.

Prueba de esto es la propuesta de Estándares para la Formación Inicial Docente, cuyo propósito es explicitar los saberes disciplinarios y saberes pedagógicos requeridos para el ejercicio de la docencia. En este contexto, si bien se reconoce un nivel de diálogo con las autoridades, se cuestiona la incapacidad técnica de algunas instituciones de educación superior y la idoneidad de las autoridades para garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos. En relación al Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1997-2002), si bien se valora el objetivo de esta iniciativa, especialmente en lo relacionado con las prácticas pedagógicas iniciales, se cuestiona la efectividad de los sistemas de acompañamiento en el proceso de vinculación entre las universidades y la escuela. Del mismo modo, los programas de pasantías y diplomados en el extranjero, el programa de Inglés Abre Puertas, creado en el año 2004, y el programa de Becas Chile son altamente valorados, aunque su efectividad es cuestionada por la prácticamente nula transferencia de estas experiencias docentes al contexto nacional. Igualmente, se adopta una postura crítica ante el cambio en la manera de seleccionar a los postulantes a ingresar a las universidades del Consejo de Rectores en cuanto a que el nuevo instrumento de selección - la Prueba de Selección Universitaria (PSU) no incluye la medición de competencias en lenguas extranjeras.

No obstante, una instancia de política pública que parece ser valorizada es la creación de la Comisión Nacional de Acreditación a través de la ley 20.219. Esta entidad tiene como objetivo asegurar la calidad de la educación mediante la entrega de lineamientos relacionados con la formación docente y a la regulación de las instituciones de educación superior.

En contraste con lo anteriormente expuesto, existe una percepción transversal de que las políticas públicas anteriormente mencionadas no pueden ser evaluadas en cuanto a su efectividad sin considerar que están siendo implementadas en un contexto sociopolítico que mantiene un marco regulatorio que no modifica el modelo y mecanismos de financiamiento de la educación impuestos en los años 80.

5. Conclusiones

La reconstrucción de la trayectoria histórica de la pedagogía en inglés en el país, desde la óptica de los académicos entrevistados, se pueden dividir en dos grandes periodos demarcados aproximadamente por el año 1980. Antes de ese periodo, a pesar de la situación de control ideológico, intervención militar de las universidades y las consecuentes prácticas represivas, no se aprecian grandes cambios en el enfoque curricular, el rol de los académicos, los procesos de inserción en la academia y las oportunidades de perfeccionamiento. Solo es posible advertir un cambio en términos de una creciente desvalorización de la pedagogía en inglés. A partir de 1980, habrían emergido algunas transformaciones en el proceso de formación, particularmente en el enfoque curricular dominante, pues la adopción del método comunicativo abriría la oportunidad de introducir gradualmente cambios en dicho proceso. Esto se vería reforzado con las políticas públicas implementadas con el retorno de la democracia, aunque la efectividad de las mismas sea fuertemente cuestionada por los académicos más jóvenes. En concreto, se percibe un mayor nivel de cambios en los componentes didáctico y práctica pedagógica, aunque se perpetúa en algunas universidades cierta resistencia a acoger la variación lingüística como parte de la formación.

Asimismo, a partir del año 1980, los entrevistados perciben en forma más evidente un mayor condicionamiento del contexto sociopolítico en la formación de los profesores

de inglés, pues al asumir el estado un rol subsidiario y al aumentar la oferta de formación, se habrían registrado un supuesto deterioro de la calidad de la formación. No obstante, a partir de la incidencia de los procesos de globalización y de acceso a las nuevas tecnologías de la información, especialmente en las dos últimas décadas, se apreciaría una importante transformación en el perfil de los estudiantes que ingresan a la carrera, quienes manifiestan una perspectiva crítica y social, la cual es valorada ambivalentemente por los entrevistados.

Agradecimientos y financiamiento

Agradecimientos al Proyecto DICYT N°031951OR, Universidad de Santiago de Chile, USACH.

Referencias bibliográficas

- Cabaluz, F. (2015). Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Quimantú. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160914043112/Entramando.pdf>
- Castro, F. (2015). Formación de profesores en Chile: una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales. *Praxis Educativa*, 19(1), 12-19.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Farías, M. (1999). Hacia un modelo de las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras en Chile. XIII Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística (SOCHL), Universidad de La Serena. https://www.researchgate.net/publication/334594059_HACIA_UN_MODELO_DE_LAS_POLITICAS_DE_ENSEÑANZA_DE LENGUAS_EXTRANJERAS_EN_CHILE
- Lemaitre, M. (2015). Aseguramiento de la calidad: Una política y sus circunstancias. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (295- 343). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Moreno-Doña, A. & Gamboa Jiménez, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista*, 51, 55-66.
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328.
- Salas, E. (2001). *Democratización de la educación en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Silva-Peña, I. & Peña-Sandoval, C. (2019). Desregulación de la formación inicial docente. Una experiencia neoliberal. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 137-154.

Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486.

Serrano, S., Ponce de León, M. & Rengifo, F. (Eds.) (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). La educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus.

Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. & Mayorga, R. (Eds.) (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Santiago: Taurus.

Vivanco, H. (2012). Diagnóstico crítico de los programas actuales de formación inicial de docentes de inglés en Chile. Actas del Seminario 'La Formación de Docentes de Inglés en Chile'. MINEDUC-BRITISH COUNCIL. 28 de marzo de 2012.

Vivanco, H. (2016). Panorama histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile. *Lenguas Modernas*, 47 (Primer Semestre), 115-135.